



LUNA

Kristine Wold Lamborg

## Bacheloroppgave

# Selvregulert læring som livslang læring

Et studie om hvordan selvregulert læring formidles i  
styringsdokumenter og litteratur

Self-regulated learning as lifelong learning

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Våren 2017

Samtykker til utlån hos høskolebiblioteket

JA x   NEI ☐

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA x   NEI ☐

## Norsk sammendrag

Tittel: Selvregulert læring som livslang læring	
Forfatter: Kristine Wold Lamborg	
År: 2017	Sidetall: 34
Emneord: Selvregulert læring, selvregulering, vurdering for læring, læringsstrategier, motivasjon, selvoppfatning	
Sammendrag: <p>Norges forskningsråd (2015) har funnet at selvregulerte elever klarer seg bedre i livet, både når det kommer til utdanning og til arbeidsliv. Denne påstanden var bakgrunnen for valg av tema. Følgende problemstilling ble besvart gjennom et litteraturstudie: <i>Hvordan formidles selvregulert læring, og hvordan kan lærere tilrettelegge for elevers utvikling av selvregulering?</i> Oppgavens teoretiske perspektiv tar utgangspunkt i Banduras (1991, 1997), Boekaerts (1999, 2005) og Chamots (1993) teorier og modeller om selvregulert læring. Studien viser blant annet at selvregulert læring ofte knyttes til det som kan kalles for livslang læring (Ludvigsen et al., 2014, s. 36), og at det gjerne sees i sammenheng med motivasjon, læringsstrategier og selvoppfatning (Hopfenbeck, 2014, s. 163). Elevers utvikling av selvregulering er viktig fordi samfunnet vårt er i stadig endring. Det kan være vanskelig å forutse hvilke yrker som finnes i fremtiden, og hva disse yrkene krever av egenskaper og kunnskap (Hopfenbeck, 2011a, Ludvigsen et al., 2015). Det er derfor viktig at elevene utvikler en høy grad av selvregulering og at de lærer seg å lære. For at elevene skal klare dette er de avhengige av at læreren veileder dem i riktig retning. Ifølge TALIS 2013 (Jøsendal et al., 2016, s. 39) mener flere lærere at de ikke har nok kunnskap om hvordan de skal implementere selvregulert læring i undervisningen. Læreren bør for eksempel aktivt engasjere og involvere elevene i egen læring ved at de får være med på å velge ut oppgaver, og ved å vurdere sitt eget og medelevers arbeid (Hopfenbeck, 2014). Konkrete måter å implementere selvregulert læring på kan være bevisstgjøring gjennom begrepsavklaring, å vise til modeller, loggføring av egne læringsvaner og gjennom parvurdering eller gruppearbeid. Opparbeiding av et trygt læringsmiljø, samt gode relasjoner, er helt avgjørende for at læreren skal kunne legge til rette for elevers utvikling av selvregulering (Stobart, 2013; Ludvigsen et al., 2015, s. 76).</p>	

## Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Self-regulated learning as lifelong learning	
Author: Kristine Wold Lamborg	
Year: 2017	Pages: 34
<p>Keywords:</p> <p>Self-regulated learning, self-regulation, assessment for learning, learning strategies, motivation, self-perception</p>	
<p>Summary:</p> <p>The Norwegian Research Council (2015) has concluded that self-regulated students perform better in life, both in education and in working life. This assertion was the background for the choice of topic. The following thesis question was answered through a literature study: <i>How is self-regulated learning conveyed and how can teachers facilitate students development of self-regulation?</i> The theoretical perspective is based on Banduras (1991, 1997), Boekaerts (1999, 2005) and Chamots (1993) theories and models of self-regulated learning. The study shows, among other things, that self-regulated learning often is linked to what can be called lifelong learning (Ludvigsen et al., 2014, p. 36), and also that the term often is seen in the context of motivation, learning strategies and self-perception (Hopfenbeck, 2014, p. 163). Students development of self-regulation is important because our society is constantly changing. It can be difficult to predict which professions exist in the future and what these professions require of skills and knowledge (Hopfenbeck, 2011a, Ludvigsen et al., 2015). It's therefore important that students develop a high degree of self-regulation and that they learn to learn. In order for the students to do this, they are dependent on the teacher to guide them in the right direction. According to TALIS 2013 (Jøsendal et al., 2016, p. 39), several teachers believe that they do not have enough knowledge about how to implement self-regulated learning in the teaching. For example, the teacher should actively engage and involve students in their own learning by helping them choose tasks and by evaluating their own and fellow students work (Hopfenbeck, 2014). Consciousness through conceptualization and relating to models, or logging of their own learning habits and group work, can be concrete ways to implement self-regulated learning. Creating a safe learning environment, as well as good relationships, is crucial for the teacher to be able to facilitate the development of students self-regulation (Stobart, 2013; Ludvigsen et al., 2015, p. 76).</p>	

## Forord

*«Skolen er ikke livet, og livet innretter seg ikke etter skolen;  
det er skolen som skal innrette seg etter livet»*

*– Karen Blixen*

Begrepet selvregulert læring møtte jeg i en av de første forelesningene på lærerstudiet. Hvordan elever kan være aktive deltakere i sin egen læring ble fort et område jeg ville lære mer om. I forelesningen bet jeg meg fast i en påstand som hevdet at mennesker som tidlig utvikler en høy grad av selvregulering generelt klarer seg bedre i livet. Dette var triggeren som gjorde at jeg valgte nettopp selvregulert læring som tema for bacheloroppgaven. Det var mye mer forskning og litteratur på feltet enn jeg så for meg, og målet om å lære mer ble definitivt nådd. Kunnskapen jeg tilegnet meg i arbeidet med oppgaven er noe jeg virkelig ser frem til å ta med meg videre inn i læreryrket.

I forbindelse med skriveprosessen er det noen som fortjener en spesiell takk. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder, Lillian Gran, for lærerike samtaler og gode tips og råd underveis. Takk for at du har vært så forståelsesfull og støttende! Jeg vil også rette en takk til Thea Amanda, min study buddy, for å komme med gode innspill som førte til nye tanker og refleksjoner. Takk for at du lyttet og delte!

Den største takken vil jeg rette til min fantastiske ektemann, Axel. Takk for all oppmuntring og positivitet. Takk for at du har vært så behjelpelig og engasjert på mine vegne. Takk for at du er den du er. Nå kan vi nyte sommeren med god samvittighet sammen med vår 4 måneder gamle sønn.

Hamar, 29. mai 2017

Kristine Wold Lamborg

**Innhold**

<b>Norsk sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Engelsk sammendrag (abstract) .....</b>	<b>4</b>
<b>Forord .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>7</b>
1.1 Problemstilling .....	7
1.2 Forståelse av selvregulert læring.....	8
1.3 Oppgavens disposisjon .....	8
<b>2. Teori .....</b>	<b>10</b>
2.1 Marshmallowtesten .....	10
2.2 Et teoretisk perspektiv på selvregulert læring.....	11
<b>3. Metode.....</b>	<b>13</b>
3.1 Litteraturstudie.....	13
3.2 Hermeneutisk tilnærming .....	13
3.3 Utvalg og søkeprosess .....	14
<b>4. Presentasjon og analyse av data .....</b>	<b>15</b>
4.1 Selvregulert læring i styringsdokumenter.....	15
4.1.1 Selvregulert læring i Norges offentlige utredninger .....	16
4.1.2 Selvregulert læring i stortingsmeldinger .....	18
4.2 Forskning på selvregulert læring .....	18
4.2.1 Vurdering og selvregulert læring .....	19
4.2.2 Læringsstrategier som viktig del av selvregulert læring .....	20
4.2.3 Selvregulert læring koblet til muligheter i arbeidsmarkedet.....	20
<b>5. Drøfting.....</b>	<b>22</b>
5.1 Utgangspunkt for implementering av selvregulert læring.....	22
5.1.1 Tilnærming til læring gjennom Chamots modell .....	23
5.1.2 Bevisstgjørelse og loggføring.....	23
5.1.3 Selvoppfatning og motivasjon for læring.....	24
5.1.4 Elevinvolvering og samspill mellom elever.....	25
<b>6. Konklusjon.....</b>	<b>26</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>28</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>32</b>

# 1. Innledning

Innsikt i egen læring og selvregulering må ligge som et fundament for alt vi gjør fordi det er en forutsetning for å kunne tilegne seg ny kunnskap (Ludvigsen et al., 2015). I dag har vi en dypere forståelse enn noen gang før av hvordan mennesker lærer og hvordan de lærer å lære (Elstad og Turmo, 2008, s. 27). Selvregulert læring er et begrep som har fått økt oppmerksomhet i pedagogikken de siste årene, og er et av de store områdene innenfor utdanningsforskning (Hopfenbeck, 2011a, s. 360). Begrepet blir blant annet koblet til fremtidens arbeidsmarked og norske elevers PISA-resultater. Norges forskningsråd (2015) har funnet at barn som i tidlig barndom viser høy grad av selvregulering har større sjanse for å klare seg bra senere i livet, både med tanke på utdanning og økonomi (Norges forskningsråd, 2015).

## 1.1 Problemstilling

Norske elevers lave PISA-resultater kan ha ulike forklaringer. For lite fokus på selvregulert læring i skolen har blitt diskutert som en mulig årsak (Hopfenbeck, 2014, s. 35; Jøsendal et al., 2016, s. 57). Resultatene fra PISA 2015 viser imidlertid at norske elever for første gang ligger over OECD-gjennomsnittet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det kan stilles spørsmål ved om dette har en sammenheng med det økte fokuset på selvregulert læring i skolen. Problemstillingen ble utarbeidet fra en interesse om å finne svar på hva som karakteriserer utvikling av selvregulering, hvorfor det har blitt så aktuelt og hvordan det kan legges til rette for i undervisning. Med bakgrunn i dette ble problemstillingen:

*Hvordan formidles selvregulert læring, og hvordan kan lærere tilrettelegge for elevers utvikling av selvregulering?*

Kunnskapsdepartementet sendte 13. mars i år inn et forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnopplæringen til høring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om forskning påpeker viktigheten av å utvikle selvregulering hos elever, ser det ut til at det ikke gjenspeiles i styringsdokumentene da begrepet ikke blir inkludert i det nye høringsforslaget. Kapittel 2.5 *Å lære å lære* trekker frem begrepet livslang læring, og det blir benyttet i forbindelse med motivasjon for, holdninger til og strategier for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor interessant å undersøke begrepet selvregulert

læring nærmere i andre styringsdokumenter, samt i forskning, bøker og artikler på feltet. Da forskning, som nevnt, viser at mennesker som er gode på å regulere egen læring generelt klarer seg bedre i livet, er det også interessant å undersøke hvordan læreren kan tilrettelegge for elevers utvikling av selvregulert læring i undervisning.

## **1.2 Forståelse av selvregulert læring**

Selvregulert læring eller selvregulering kan beskrives som en aktiv prosess der en ved å regulere og kontrollere egne tanker, motivasjon og atferd forsøker å nå sine læringsmål (Knain, 2002, s. 8). Dette betyr i praksis at selvregulerte elever er autonome og at de personlig tar kontroll over egen læring (Danielsen, 2010). Pintrich (2000) har kanskje en av de mest kjente definisjonene av begrepet. Hans definisjon integrerer både læringsstrategier, motivasjon og selvoppfatning:

(...) A general working definition of self-regulated learning is that it is an active, constructive process, whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment. (s. 453)

Det klassiske skoleslagordet «ansvar for egen læring» kan på mange måter sammenlignes med selvregulert læring. Slagordet har blitt brukt hyppig i skolen de siste årene. Tanken bak var at elever i størst mulig grad skulle bli selvstyrende personer som, med læreren som veileder, skulle ta ansvar for seg selv og sin egen læring (Dahl, 2008). Det kan tolkes dithen at «ansvar for egen læring» handler om å bli et selvregulert individ. Metakognisjon handler om å ha bevissthet rundt egne tankeprosesser. Vi kan si at det er tenking om tenking. Det innebærer å utøve en viss viljestyrt kontroll over egen læringsprosess og egne tanker (Imsen, 2014, s. 131). Selvkontroll kan beskrives som evnen til å styre seg selv – til å regulere egne tanker og endre egen atferd slik at man nærmer seg et mål eller en ønsket standard (Dalsklev og Eimot, 2014). På samme måte som selvregulert læring handler dette gjerne om å legge grunnlag for at det går an å lære hvordan man lærer.

## **1.3 Oppgavens disposisjon**

Oppgavens hovedtema er selvregulert læring. I teoridelen blir begrepets historie introdusert på en narrativ måte. Deretter presenteres ulike teorier om selvregulert læring. I metodekapitlet foreligger en nærmere begrunnelse for valg av metode, samt en beskrivelse



av fremgangsmåten som er benyttet for å finne frem til de ulike tekstene og dokumentene. Problemstillingens første ledd, hvordan selvregulert læring formidles, blir besvart i kapittel 4. Resultatene blir presentert og analysert i to deler, først funn i styringsdokumenter, utredninger og stortingsmeldinger, og deretter funn i utvalgte bøker og fagfellevurderte artikler på feltet. I kapittel 5 drøftes og analyseres problemstillingens andre ledd. Hvordan lærere kan tilrettelegge for elevers utvikling av selvregulering belyses ut fra funnene i kapittel 4. En kort konklusjon presenteres helt til slutt. Oppgavens hovedkilde er Therese Hopfenbecks (2014) bok *Strategier for læring – Om selvregulering, vurdering og god undervisning*.

## 2. Teori

I dette kapitlet introduseres begrepet selvregulert læring gjennom Marshmallowtesten. Studien blir gjerne kalt for «historien om selvkontroll og selvregulert læring», og resultatene fra studien står den dag i dag som eksempel på viktigheten av barns utvikling av selvregulering (Hopfenbeck, 2014, s. 28). Deretter følger studiens kritikk, samt Banduras (1991, 1997), Boekaerts (1999, 2005) og Chamots (1993) teorier og modeller om selvregulert læring og metakognisjon.

### 2.1 Marshmallowtesten

Marshmallowstudien ble startet opp av et forskerteam ved Stanford i slutten av 1960-årene, med amerikanske Walter Mischel i spissen (Dalsklev og Eimot, 2017). De ville med testen undersøke en bestemt form for selvkontroll, barns evne til å avstå fra en mindre belønning her og nå til fordel for en større belønning i fremtiden. Forskerne ville se på hvilke underliggende prosesser evnen kan henge sammen med, og hvilke følger de individuelle forskjellene selvkontroll får på sikt (Dalsklev og Eimot, 2017). Barna i eksperimentet var fire til seks år gamle. De ble plassert i et rom sammen med en voksen og en godbit liggende på bordet foran seg. Etter hvert fikk de beskjed om at den voksne personen skulle forlate rommet i femten minutter, og de fikk to valgmuligheter. Dersom de klarte å vente med å spise godbiten til den voksne var tilbake, skulle de få to stykker i stedet for én. Hvis de ikke klarte å vente kunne de ringe i en bjelle. Da ville den voksne komme tilbake, men barnet fikk da kun den ene godbiten. De fleste barna ønsket å vente slik at de fikk to, men bare mindretallet greide å holde seg ut tiden (Hopfenbeck, 2014, s. 25-26).

Om de klarte å vente var avhengig av hva de gjorde i denne perioden. Barna som klarte å vente distraherter seg selv på ulike måter. Noen holdt seg for eksempel for øynene, mens andre sang barnesanger (Hopfenbeck, 2014, s. 26-27). De gjorde altså noe som fikk tankene bort fra det som fristet dem. Nøkkelen lå i tankene. Ved å kontrollere tankene sine, klarte de å kontrollere følelsene sine. Mischel og forskerteamet fulgte med på barna i flere år etterpå, og da de var kommet i tenårene viste det seg at de individuelle forskjellene i selvkontroll i stor grad hadde holdt seg stabilt (Dalsklev og Eimot, 2017). Det viste seg også at barna med best selvkontroll hadde bedre karakterer og var over gjennomsnittlig gode på å planlegge og konsentrere seg om oppgaver (Hopfenbeck, 2014, s. 25-27; Dalsklev og Eimot, 2014).

Kritikken som kom i etterkant av studien handler om at erfaringer, arv og miljø ikke ble tatt hensyn til i undersøkelsen. Det spiller en viktig rolle ifølge et forskerteam fra University of Rochester (Kidda, Palmeri & Aslin, 2012). De fant ut at mye handler om stabilitet og pålitelighet. Deres lignende eksperiment viste at barna som tidligere hadde erfart tomme ord og løfter med større sannsynlighet ville velge å spise godbiten nesten med en gang i frykt for å ikke få. For dem var det rasjonelle valget å ikke vente. Deres eksperiment viste at gruppen som hadde opplevd pålitelighet ventet dobbelt så lenge i forhold til gruppen som hadde opplevd upålitelighet (Kidda, Palmeri & Aslin, 2012). Studien kan stå som et eksempel på hvor viktig det er å arbeide med elevers evne til utholdenhet i skolearbeidet. Ideen er at ved å lære barn hvordan de kan utøve selvkontroll, kan vi gi dem redskaper for resten av livet (Hopfenbeck, 2014, s. 28).

## 2.2 Et teoretisk perspektiv på selvregulert læring

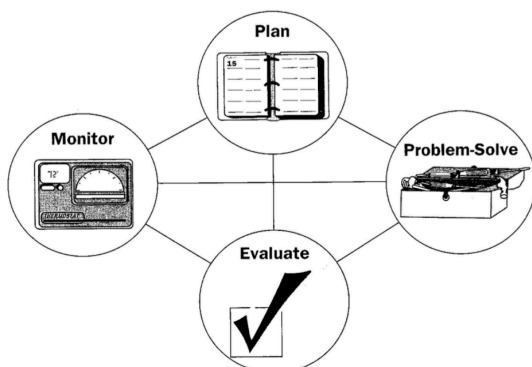
Albert Bandura (1977) utviklet en læringsteori som både omfatter mentale forestillinger, forventninger og følelser. De kognitive prosessene er særlig sentral i hans teori. Han satte fingeren på et viktig punkt: vi kan være våre egne læremestre, og mennesker evner å styre seg selv gjennom de konsekvenser det selv skaper gjennom sine handlinger (Imsen, 2014, s. 111). Selvregulering skjer ifølge Bandura (1991) gjennom tre delprosesser som personen selv råder over. Det første er *self-observation*, som vil si å kunne se sine prestasjoner utenfra og være oppmerksom på hva en gjør. Den andre er *judgement process*, som handler om å være selvkritisk i forhold til hva en selv har utført. Det siste leddet er *self-response*, som vil si å vurdere seg selv (Bandura, 1991, s. 249). Banduras (1997) velkjente begrep *self-efficacy* handler om elevenes forventning om mestring, og knyttes ofte til selvregulering. Med høy *self-efficacy* har elevene tro på seg selv og sine evner til å organisere handlinger for å løse konkrete oppgaver (Bandura, 1997, s. 20).

Monique Boekaerts (1999) har i sin artikkel *Self-regulated learning: where we are today* oppsummert forskning knyttet til selvregulert læring med en trelagsmodell. Som faglig begrep ligger selvregulert læring i skjæringspunktet mellom flere forskningstradisjoner, og tradisjonene har forstått begrepet på hver sin måte (Knain, 2002, s. 10). Modellen er basert på forskning om læringsstrategier, metakognisjon og reguleringsstiler, samt teorier om selvet (Boekaerts, 1999, s. 445-456). Hvert av lagene utgjør en komponent i selvregulert læring, og samtidig utgjør hvert lag en utvikling hvor ulike «skoler» har hatt ulike syn på hva som er

viktig for selvregulert læring. Det innerste laget handler om søken etter en gunstig læringsstil, det midterste handler om elevenes evne til å regulere egen læring (metakognitive sider) og det ytterste laget om hvordan elever forsøker å regulere egen læring (Knain, 2002, s. 10). Boekaerts hevder at lærere og forskere kan dra nytte av å tenke på denne modellen når de skal danne seg en helhetlig forståelse av hva selvregulert læring er (Boekaerts, 1999, s. 457).

Motivasjon og selvfølelse er også en viktig del av selvregulert læring sier Boekaerts (1999; 2005). Hun har presentert en modell som hun kaller for «dual-process self-regulation model». Den består av to punkter: *self-regulated learning* og *maintaining and restoring well-being* (Boekaerts & Corno, 2005, s. 199). Modellen beskriver hvordan elevene prøver å balansere to prioriteringer. Den ene prioriteringen handler om å lære, for eksempel å utdype fagkunnskaper eller å øke kognitive og sosiale ferdigheter. Den andre prioriteringen handler om å opprettholde eller sikre ryktet, blant annet ved at de prøver å se smart ut. For at læringen skal bli optimal hevder Boekaerts (2005) at eleven må ha høy motivasjon og vilje, samt gode arbeidsvaner. Da er sannsynligheten større for at eleven legger en innsats i å lære i stedet for å gå av sporet når en stressende situasjon oppstår (Boekaerts & Corno, 2005, s. 202). Det hun prøver å si med modellen kan være at *self-regulated learning* og *maintaining and restoring well-being* hele tiden må jobbe sammen i stedet for mot hverandre. Hvis man lykkes med dette vil elevenes utvikling av selvregulert læring med større sannsynlighet bli optimal (Boekaerts & Corno, 2005, s. 203).

Anna Uhl Chamot (1993) har konstruert en metakognitiv modell for strategisk læring: «Problem-solving process model of comprehension» (Chamot og O'Malley, s. 47). Denne modellen består av hovedfasene *plan*, *problem-solve*, *evaluate* og *monitor*. Modellen kan brukes som et eksempel på hvordan elever kan utvikle kunnskap om egne strategier og metakognitive ferdigheter. Chamot (2014) hevder at elever som er i stand til å regulere sin egen læring gjennom metakognitive og kognitive perspektiver, har større sannsynlighet for å kunne løse skolefaglige utfordringer (s. 78).



Figur 1: Chamots modell om metakognitive strategier, fremstilt i T. Hopfenbeck, 2014, *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*, s. 61.

### 3. Metode

Etymologisk kommer ordet metode fra gresk *methodos* – «Det å følge en viss vei mot et mål» (Dalland, 2012 s. 114). Metode er en fremgangsmåte eller et redskap som vi kan bruke for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap, den forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å samle inn informasjon vi trenger for å belyse problemstillingen (Dalland, 2012, s. 111).

#### 3.1 Litteraturstudie

For å besvare oppgavens problemstilling er litteraturstudie brukt som metode. Målet med litteraturstudie er å finne svar i allerede publisert forskning eller litteratur. Det innebærer i praksis å gå systematisk gjennom publikasjoner som er utgitt på området, og ut fra det prøve å finne frem til en konklusjon (Befring, 2007, s. 51). Hensikten med litteraturstudie er blant annet å orientere seg innenfor og skaffe kunnskap om det feltet man arbeider med, både når det kommer til teori, metode og empiri (Stene, 1999, s. 41). Det må tas hensyn til at den litteraturen man finner kan være ment til et annet formål, og både forfatterens og mine egne personlige erfaringer og forståelser kan påvirke tekstens utforming. En utfordring ved å bruke litteraturstudie som metode er at det ofte eksisterer mye litteratur på valgt område. Derfor må man sile ut den litteraturen man skal bruke tid på, med hovedkriteriet at det skal være relevant for problemstillingen eller temaet (Stene, 1999, s. 45).

#### 3.2 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk er læren om fortolkning (Krogh, 2009, s. 11). I denne sammenheng vil det, enkelt forklart, si å forstå via - eller å finne svar i tekst. Den hermeneutiske sirkel eller spiral beskriver fortolkningsprosessen. Man bruker sin forforståelse til å fortolke, og med det skaper man seg en ny forståelse. Deretter brukes den nye forforståelsen når man igjen fortolker. Og slik fortsetter det i en evig sirkel eller spiral, derav navnet. I arbeidet med å analysere og drøfte funnene i denne oppgaven er tanken om den hermeneutiske spiral brukt som inspirasjon. Målet med å gå inn i flere enkelte deler og studere innholdet, var å skape et helhetlig bilde av selvregulert læring. Når man skal tolke og analysere tekster kan det være hensiktsmessig å lese teksten i tekstens kontekst. Man må tenke over hva forfatteren forsøker å fortelle med teksten, hva teksten i seg selv sier og hva vi selv legger inn i teksten (Fuglseth,

2007, s. 264). Det er med andre ord flere faktorer som kan spille inn på vår forståelse og tolkning av tekster, men jeg har forsøkt å være så objektiv som mulig.

### 3.3 Utvalg og søkeprosess

Da det finnes mye litteratur og forskning om selvregulert læring, var det viktig å sette presise krav under søkeprosessen, samt å være kritisk til utvalget av litteratur og fremstilling (Dalland, 2012, s. 119). Søkemotorene som er brukt er databasene Oria og Idunn. Kriteriet var at kildene fortrinnsvis skulle være bøker og fagfellevurderte artikler fra disse databasene. Tidsspennet ble satt fra år 1999 til 2017 i og med at litteraturen og forskningen skulle være relativt ny. Det er gjort unntak med tanke på utvalgt teori av Bandura (1977, 1991, 1997) og Chamot (1993). Søkeord som ble brukt i databasene var «selvregulert læring» og «selvregulering», samt disse i kombinasjon med andre begreper som «skole», «undervisning» og «vurdering». Det er også søkt i Google Scholar med de engelske ordene «self-regulation» og «self-regulated learning». I tillegg er det søkt på ord som «læringsstrategier» og «metakognisjon», da dette er ord som ofte dukker opp i forbindelse med selvregulert læring.

Oppgavens hovedkilde er Therese Hopfenbecks (2014) bok *Strategier for læring – Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Hopfenbeck er en av de mest omtalte og sentrale forskerne på dette feltet i Norge. Det blir derfor sett nærmere på andre verk skrevet av henne også. Bortsett fra Hopfenbeck er det brukt deler fra andre bøker som kom opp i trefflisten. Det blir blant annet henvist til *Handbook of Self-regulation* skrevet av Boekarts, Pintrich og Zeidner (2005) og *Elevenes læringsvaner: selvregulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag: perspektiver og resultater* skrevet av Erik Knain (2002). I hovedsak er det henvist til primærlitteratur, men sekundærlitteratur ble brukt hvor primærlitteraturen var vanskelig å oppdrive. Opplæringslova og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), samt stortingsmeldinger og offentlige utredninger (NOU-er) blir også brukt i litteraturstudien. Disse er funnet på Utdanningsdirektoratet og Regjeringens hjemmesider. Målet var å avklare hva som skrives om selvregulert læring i disse dokumentene. Bakgrunnen for at styringsdokumenter er tatt med i studien er at dette er noe den profesjonelle lærer må forholde seg til. Når det gjelder utvalget av Stortingsmeldinger og NOU-er, er det kun de som inneholder begrepene «selvregulert læring» eller «selvregulering» som er tatt med i studien.

## 4. Presentasjon og analyse av data

Selvregulert læring kan øke motivasjonen for læring, samt bidra til å øke elevers kompetanse innenfor et fag eller tema (Engh, 2010, s. 41). I dette kapitlet presenteres og analyseres funnene. Målet var å finne ut hvordan begrepet selvregulert læring formidles i de ulike kildene. I første del er resultatene delt opp i hva styringsdokumenter, NOU-er og stortingsmeldinger sier om selvregulert læring. I andre del blir funn fra de utvalgte bøkene og artiklene presentert, og selvregulert læring blir satt i sammenheng med vurdering, læringsstrategier og muligheter i arbeidsmarkedet.

### 4.1 Selvregulert læring i styringsdokumenter

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) og opplæringsloven anvender ikke ordet selvregulert læring eksplisitt, men de vektlegger bevissthet, vurdering og refleksjon over egne læringsprosesser, og disse egenskapene er sentrale aspekter når det kommer til selvregulert læring. Under prinsipper for opplæringen i LK06 finner vi blant annet punktet «motivasjon for læring og læringsstrategier». Her trekkes det frem at «opplæringen skal bidra til at elevene er seg bevisst hva de har lært og hva de må lære for å nå målene», og «opplæringen skal gi elevene kunnskap om betydningen av egen innsats og om bevisst bruk og utvikling av læringsstrategier» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 3-4). Tanken bak dette kan, i likhet med selvregulert læring, være at elevene skal lære seg hvordan de lærer.

I forskrift til opplæringsloven (2009, § 3-1) heter det at alle elever og lærlinger har rett på underveisvurdering. Det er satt opp følgende fire prinsipper som er forskningsbaserte (Utdanningsdirektoratet, 2015b): Elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de (1) forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, (2) får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, (3) får råd om hvordan de kan forbedre seg og (4) er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. I punkt nummer to og fire trekker de frem vurdering som sentralt for å fremme læring; i form av tilbakemeldinger og vurdering av eget arbeid. Dette er aspekter som gjerne knyttes til selvregulert læring i praksis (Hopfenbeck, 2014).

#### 4.1.1 Selvregulert læring i Norges offentlige utredninger

Selvregulert læring dukker derimot opp i fire NOU-er. Den første utredningen hvor begrepet dukker opp er NOU 2003: 16 *I første rekke* (Søgne et al., 2003). Utvalget trakk frem begrepet i forbindelse med internasjonale undersøkelser som viste at norske elevers læringsstrategier ikke var så gode som først antatt. Derfor hevdet de at selvregulert læring i større grad burde vektlegges i skolen. De skrev at «selvregulert læring er avhengig av at elever ikke bare har visse kunnskaper og ferdigheter men at de også er villige til å bruke dem, gjennom å sette mål og omsette ønsker og ideer i praksis» (s. 77). Først elleve år senere dukket begrepet selvregulert læring igjen opp i en utredning.

Ludvigsen-utvalgets delutredning NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole* (Ludvigsen et al., 2014) vektlegger viktigheten av læring på ulike arenaer. Utvalget hevder at elevenes utvikling av metakognisjon og selvregulert læring er vesentlig for å kunne lære, at det gir bedre læringsresultater og at det kan motivere og gjøre læringen mer meningsfull for elevene (Ludvigsen et al., 2014, s. 36). Utredningen viser til at forskning om læring og undervisning understreker behovet for struktur, klasseledelse og oppfølging når elevene skal ha en aktiv rolle i egen læring. Selvregulert læring og metakognisjon er noe som må utvikles over tid, og det er derfor viktig at elevene har en lærer som aktivt støtter og tilrettelegger slik at de gradvis kan utvikle selvstendighet. Ved å vurdere eget og andres arbeid, og å evaluere hvordan læringsarbeidet fungerer, stimuleres elevenes kompetanse i metakognisjon og selvregulering (Ludvigsen et al., 2014, s. 37). Flere undersøkelser viser at elevers planleggings- og gjennomføringsevne og selv vurdering betyr mer for prestasjoner og lønn i arbeidslivet, enn resultater fra kunnskapstester (s. 39). De viser til forskning som sier at elevdeltakelse og refleksjon over egne læringsprosesser fremmer læring. Elevene må lære seg å bruke relevante læringsstrategier da dette er en viktig del av metakognisjon og selvregulert læring. Andre viktige aspekter er elevens tro på egen mestring, motivasjon for å lære og evne til å fortsette arbeidet når det buttrer i mot. Kunnskapen fra forskningen gir økte muligheter for å støtte elevene i utviklingen av gode læringsstrategier og kompetanse som bidrar til at de kan lære gjennom hele livet (s. 11). Livslang læring er «viktig for den enkeltes muligheter til å lykkes, blant annet for å kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnslivet» (Ludvigsen et al., 2014, s. 36).

Ludvigsen-utvalgets hovedutredning NOU 2015: 8 *Fremtidens skole* inneholder et forslag om en fagfornyelse i skolen. De har i utredningen vurdert grunnopplæringens fag mot krav



til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Et av de fire kompetanseområdene de har lagt fram heter «kunnskap i å lære», og her anbefales det at det legges vekt på metakognisjon og selvregulert læring i alle fag (Ludvigsen et al., 2015, s. 10). Utvikling av metakognisjon og selvregulert læring sees som vesentlig for videre læring, og de understreker at disse områdene utvikles i samspill med lærere og medelever. Utvalget understreker at «å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere eget arbeid kan gi elevene gode arbeidsvaner i skolen og i videre utdanning og arbeidsliv» (s. 26). Selvregulert læring knyttes til vurdering for læring, og de skriver at «både egenvurdering og felles diskusjoner om hva som kjennetegner godt arbeid i fagene, kan bidra til å utvikle elevenes evne til metakognisjon og selvregulert læring». Målet er å få en opplæring som bidrar til elevers utvikling av faglig, sosial og emosjonell kompetanse i et samspill mellom lærere og elever og elevene seg i mellom. For at dette skal bli vellykket er man helt avhengig av et godt psykososialt klassemiljø og gode relasjoner (Ludvigsen et al., 2015, s. 76).

I NOU 2016: 14 – *Mer å hente* har utvalget satt opp syv nøkkelpunkter som de kaller for «prinsipper for læring for alle elever». Det første nøkkelpunktet har de kalt for «medvirkning og selvregulert læring» (Jøsendal et al., 2016, s. 21). Utvalget trekker frem at Norge generelt har få elever som presterer på høyt og avansert nivå. De viser til PISA-resultatene fra 2012, og skriver at det er behov for å arbeide med tilrettelegging av læringssituasjoner som fremmer elevenes motivasjon for å lære, og som styrker elevenes selvregulerte læring (s. 57). Prinsippene for god undervisvurdering kan være til god hjelp i arbeidet med å bidra til at elever blir kjent med egne styrker og utfordringer (s. 24). Norske lærere oppgir ifølge TALIS-undersøkelsen fra 2013 at de mangler kompetanse til å fremme metakognisjon og selvregulering hos elevene. På spørsmål om de har behov for mer kompetanse om læringsformer som utvider elevenes tverrfaglige kompetanse, for eksempel problemløsning og lære å lære, svarte over halvparten av lærerne at de hadde behov for kompetanseutvikling på dette området (Jøsendal et al., 2016, s. 39). Utredningen mener at å lære hvordan man lærer, selvregulering, studieteknikk og læringsstrategier må læres mye tidligere (s. 51). Også her rettes lyset mot elevinvolvering og vurdering for læring. Selvregulert læring og metakognisjon bør utvikles i samspill med lærere og medelever, hevdes det, og når elevene engasjerer seg i læringsprosessen, kan det fremme dybdelæring (Jøsendal et al., 2016, s. 52).

#### 4.1.2 Selvregulert læring i stortingsmeldinger

Selvregulert læring nevnes i to stortingsmeldinger. I *Likestilling i praksis – like muligheter for kvinner og menn* (2016) trekkes det fram at mange skoler i dag har en pedagogisk praksis med en sterk vektlegging av selvregulert læring og individualisert undervisning. Denne pedagogiske praksisen har gutter trolig større problemer med å mestre enn jenter. Det henvises til et sitat av Ingunn Størksen hvor det blir hevdet at selvregulering er helt avgjørende for læring og sosial tilpasning i de første trinnene i skolen, og også i et livsløpsperspektiv (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, kapittel 2.3.1).

I *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2016) dukker begrepet opp i kapittel 4. De svarer her til NOU 2015: 8 som foreslo *kompetanse i å lære* som et av områdene som bør prioriteres i en fremtidig fagfornyelse. Selvregulert læring og metakognisjon ble trukket frem som vesentlig for videre læring, både i skolen og på ulike arenaer senere i livet, og at elevers utvikling av metakognisjon og selvregulert læring skjer i samspill med lærere og medelever (Kunnskapsdepartementet, 2016, kapittel 4.3.5). Departementet understreker at arbeid for å fremme læringsstrategier, metakognisjon og selvregulert læring ikke betyr at elevene skal ta ansvar for egen læring. For at elevene skal utvikle selvstendighet er det nødvendig at lærerne har og tar ledelsen, og at de følger elevene tett (Kunnskapsdepartementet, 2016, kapittel 4.3.5). Departementet skriver i meldingen at metakognisjon og selvregulert læring ikke er nye begreper, men at de omtales som læringsstrategier og motivasjon for læring i dagens læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2016, kapittel 4.3.6).

#### 4.2 Forskning på selvregulert læring

På tross av mye forskning som sier at selvregulert læring kan fremme læring, har vi enda lite empirisk forskning i Norge som viser *hvordan* dette kan gjøres (Hopfenbeck, 2011a, s. 370). I NOU 2016: 14 så vi at flere lærere ønsker mer kunnskap om dette (Jøsendal et al., 2016, s. 39). Stobart (2013) legger i sitt digitale foredrag frem at man kan legge til rette for selvregulert læring ved å (1) skape gode læringsmiljøer, (2) gjøre læringen meningsfull, (3) sette klare mål for læringen, (4) vise elevene at de kan styre læring (5) motivere og oppmuntre og (6) hjelpe elevene å håndtere og takle negative tanker og følelser (Stobart, 2013, egen oversettelse). Stobart (2008) har også påpekt at å lære å lære ikke er nok, elevene må lære de metakognitive ferdighetene i sammenheng med et faglig innhold.

Det finnes ikke en enkel oppskrift eller metode for hvordan lærere kan utvikle elevenes evne til selvregulering, men forskere har likevel kommet frem til noen anbefalinger om hvordan lærere kan tilrettelegge for læringsmiljø som fremmer selvregulering: (1) demonstrere ulike teknikker, (2) forklare elevene strategibruk, (3) lære elevene å holde oversikt over egen bruk av selvregulering, (4) svare på elevenes motforestillinger mot å bruke strategier for selvregulering, (5) planlegge selvregulert læring som en del av pensumet og (6) forbedre undervisningen i lys av erfaringene med selvregulering (Hopfenbeck, 2011a, s. 364).

#### **4.2.1 Vurdering og selvregulert læring**

De siste årene har forskere påpekt en sammenheng mellom selvregulert læring og vurdering (Cascallar mfl. 2006, gjengitt av Hopfenbeck, 2011a, s. 366). Å reflektere over egen læring (metakognisjon) for å gjennomføre selvutvikling er selve basisen for selvregulert læring hevder Hopfenbeck (2011a, s. 366). Opplæringslova (2009, kapittel 3) sier at elever skal involveres i eget vurderingsarbeid, og det pekes på at elevenes deltakelse kan fremme både motivasjon og læring. Ifølge Gordon Stobart (2008) handler tilrettelegging av selvregulert læring hovedsakelig om å involvere elevene i egen læring samt å gi elevene effektive tilbakemeldinger. Hopfenbeck (2014) skriver at en god undervisning preges av gode tilbakemeldinger til elevene når de trenger det, og på en forståelig måte slik at de kan gjøre nytte av tilbakemeldingen for å lære mer (s. 150). Egenvurdering blir sett på som et viktig verktøy for å fremme vurdering for læring, samtidig som det også er en sentral del av det å være selvregulert (Hopfenbeck, 2011b, s. 27).

Studier i Norge tyder imidlertid på at elevdeltakelse i vurderingen fremdeles er vanskelig å få til i praksis. En løsning kan være å legge større vekt på å lære elevene hvordan de kan evaluere egne prestasjoner. Dette kan øke deres motivasjon for skolearbeidet (Hopfenbeck, 2011b, s. 26). Hopfenbeck (2011b) skriver at elever som er selvregulerte naturlig arbeider med tilbakemeldingene de får fra lærere, og gjennom dette motiverer seg til å gjennomføre og overvåke i hvilken grad de har nådd målene de har satt seg gjennom selvutvikling (s. 26). Parvurdering, som handler om at elever gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger, kan være en annen løsning (Slemmen, 2015, s. 134). Mange elever vil lettere akseptere tilbakemeldinger som kommer fra medelever enn fra en lærer, og det gjør parvurdering til et nyttig vurderingsverktøy (Slemmen, 2015, s. 137). Både selvutvikling og parvurdering (peer-assessment) bidrar gjerne til at elever blir mer bevisste på hvor de er i læringsprosessen og

hva de trenger å gjøre for å komme videre (Hattie, 2009, gjengitt av Hopfenbeck, 2011a, s. 366).

#### 4.2.2 Læringsstrategier som viktig del av selvregulert læring

Læringsstrategier knyttes gjerne til teorier om selvregulering (Hopfenbeck, 2009, s. 38). Å kjenne til ulike læringsstrategier og å være i stand til å velge de som er hensiktsmessige i forhold til de ulike oppgavene man skal løse, er en viktig del av å være selvregulert (Hopfenbeck, 2014, s. 23). Elevene må kunne velge, kombinere og koordinere ulike læringsstrategier for å kunne regulere sin egen læring (Knain, 2002, s. 16). Det handler om å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå et mål.

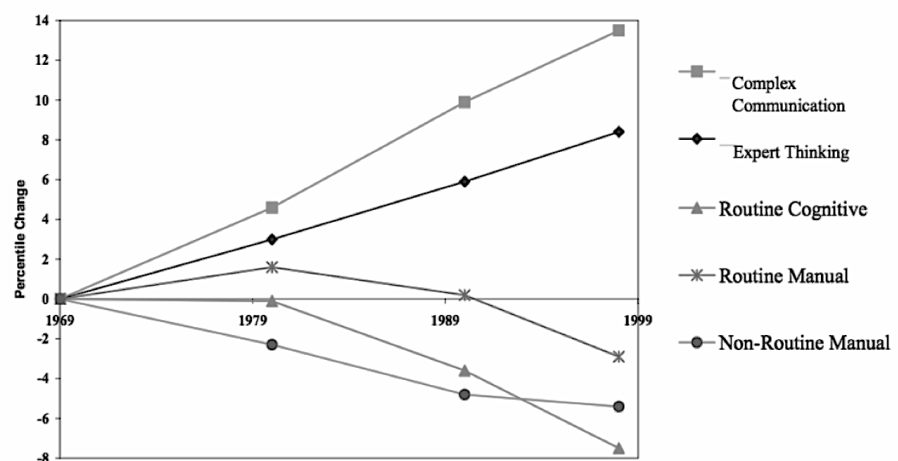
Vi kan skille mellom kognitive og metakognitive strategier. Eksempler på kognitive strategier er memoreringsstrategier (gjenta det en leser mange ganger, huske de viktigste begrepene) og elaboreringsstrategier eller utdypingsstrategier (konstruksjon, integrasjon og transformasjon av kunnskap). Kontrollstrategier havner innenfor metakognitive strategier (Hopfenbeck, 2014, s. 40-41; Knain, 2002, s. 16). Vi benytter oss av kontrollstrategier når vi tenker over hvilke strategier vi har brukt – et metakognitivt perspektiv på strategibruken (Hopfenbeck, 2014, s. 41). Denne metakognisjonen er nødvendig for at elevene skal kunne foreta justeringer, for eksempel om de velger riktig læringsstrategi (Knain, 2002, s. 17).

#### 4.2.3 Selvregulert læring koblet til muligheter i arbeidsmarkedet

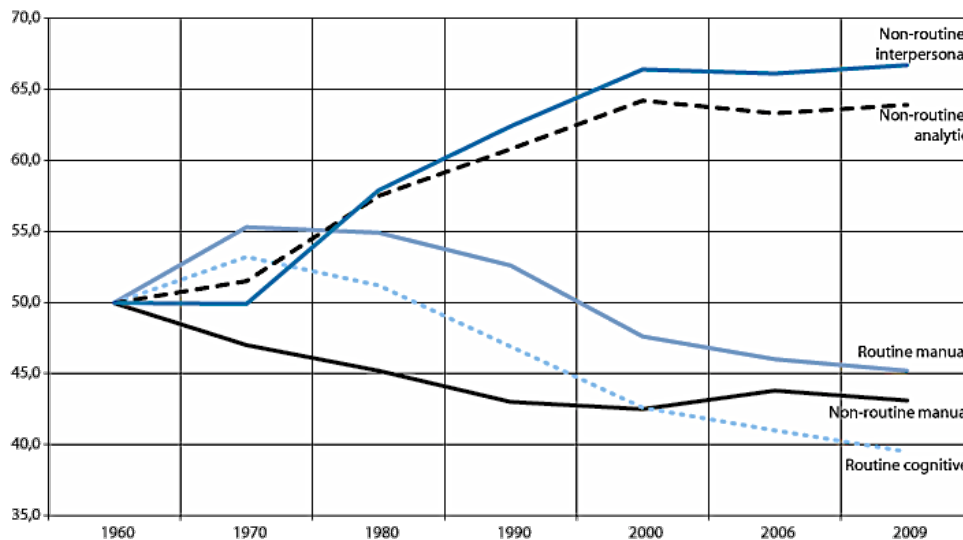
Både Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8) og Therese Hopfenbeck (2011a, 2014) kobler selvregulert læring til arbeidsmarkedet. Ved å se på endringene i arbeidsmarkedet i Europa og USA de siste årene, kan man forstå hvorfor selvregulering stadig blir viktigere. Hopfenbeck (2011a, s. 361; 2014, s. 31) viser til denne modellen:

Figur 2:

Trender i arbeidslivet. Fra Autor, Levi og Murnane, 2003, Wiliam, 2008. Gjengitt av T. Hopfenbeck, 2011a; 2014.



Modellen viser at det har vært en trend at yrker som preges av manuell arbeidskraft, både rutinepreget og ikke rutinepreget, forsvinner. Dette er yrker vi gjerne har assosiert med fiskere, bønder eller fabrikkarbeidere (Hopfenbeck, 2014, s. 31). Nå etterspør arbeidsmarkedet i større grad ansatte som behersker ulike former for kompleks kommunikasjon, problemløsning og eksperttenkning (Hopfenbeck, 2011a, s. 361). Ludvigsen-utvalget viser til en oppdatert modell:



Figur 3: Trender i arbeidslivet. Fra Autor og Price, 2013. Gjengitt av Ludvigsen et al., 2015, i NOU 2015: 8.

Den oppdaterte modellen viser at arbeidsmarkedet fortsetter i samme retning. Arbeidsmarkedet etterspør ikke lenger det vi kan kalle for manuelle ferdigheter, men ferdigheter som evnen til å stadig lære og sette seg inn i nye områder. De ti mest vanlige jobbene i 2004 eksisterte ikke lenger i 2010. I 1950 var det mest vanlig å ha én til tre jobber i løpet av livet, mens dagens gjennomsnittsarbeider har hatt ti jobber før fylte 40 år (US Department of Labor, 2006; Gunderson, Jones and Scanland, 2004 i Darling-Hammond, 2008; gjengitt av Hopfenbeck, 2014, s. 34). Vi kan ikke forutse fremtiden, sier Hopfenbeck, og derfor trenger vi mennesker som kan løse problemer vi ikke har forutsett (2014, s. 33).

## 5. Drøfting

I det følgende besvares problemstillingens andre ledd: *Hvordan kan lærere tilrettelegge for elevers utvikling av selvregulering?* Kategoriene er basert på funn fra forrige kapittel, men inkluderer også et teoretisk perspektiv i form av tanker inspirert av Chamots og Boekaerts modeller, samt Banduras begrep *self-efficacy*. Hvordan selvregulert læring kan implementeres i undervisning drøftes ut fra et sosiokulturelt og sosialkognitivt perspektiv på læring i bunn. På den ene siden viser forskningen at utvikling av selvregulering er avhengig av den enkelte elevs vilje og motivasjon til å påvirke sin egen læring (Imsen, 2014; Hopfenbeck, 2014; Bråten og Olaussen, 1999), og på den andre siden bør selvregulering utvikles i samspill med andre (Ludvigsen et al., 2015, s. 26; Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, kapittel 2.3.1; Kunnskapsdepartementet, 2016, kapittel 4.3.5).

### 5.1 Utgangspunkt for implementering av selvregulert læring

Selvregulert læring kan, av det studien har vist så langt, tolkes å være et samlebegrep som omfavner motivasjon, læringsstrategier og selvoppfatning. NOU-ene, forskning og litteratur vektlegger viktigheten av at elever skal utvikle selvregulering. Likevel ser det ut til at formuleringer som «kunnskap om å lære» og «å lære å lære» erstatter begrepet selvregulert læring i styringsdokumentene. I LK06 og opplæringsloven benyttes ikke begrepet eksplisitt, men ifølge stortingsmelding 22 (2016) vises det implisitt gjennom for eksempel «læringsstrategier og motivasjon for læring» (Kunnskapsdepartementet, 2016, kapittel 4.3.6). TALIS-undersøkelsen 2013 viste at norske lærere føler de mangler kompetanse til å fremme metakognisjon og selvregulering hos elevene (Jøsendal et al., 2016, s. 39). En årsak til dette kan være begrepets tvetydighet. I styringsdokumentene formidles selvregulert læring på andre måter enn det gjør i litteratur, og det kan tenkes at dette medfører uklarhet i forhold til begrepets betydning i praksis.

Hopfenbeck (2014) hevder at det er en kompleks oppgave å utvikle elevenes selvregulering, blant annet fordi det forutsetter at læreren kjenner den enkelte elev godt både faglig og sosialt (s. 68). Studien viser at en fellesnevner i forhold til selvregulerte elever er at det er elever som er flinke til å skaffe seg oversikt over hva de vet og kan reflektere over det. De er gode på å planlegge og variere måtene som de lærer på i forhold til oppgaven, og de er

målbevisste og selvdrivne i sin egen læring (Knain, 2002, s. 8). Med disse tankene som utgangspunkt er det videre forsøkt å komme med konkrete forslag til hvordan selvregulert læring kan implementeres i undervisning slik at det legges til rette for elevenes utvikling av selvregulering.

### 5.1.1 Tilnærming til læring gjennom Chamots modell

I delutredningen NOU 2014: 7 skriver utvalget at planlegging, gjennomføring og evaluering av eget arbeid kan føre til at elevene får bedre arbeidsvaner i skolen og i videre utdanning og arbeidsliv (Ludvigsen et al., 2014, s. 26). Hopfenbeck (2009) har foreslått å bruke Chamots (1993) modell i klasserommet (s. 39). Chamots modell, som ble presentert i teorikapitlet, viser hvordan autonome elever kan tilnærme seg læring gjennom punktene *plan*, *problem-solve*, *evaluate* og *monitor*.

Når det gjelder *plan* kan læreren vise elevene hvordan viktige strategier kan knyttes til å planlegge hva de skal gjøre, overvåke at de faktisk gjør det, løse problemene for deretter å vurdere seg selv. Her er det viktig at elevene tenker over tiden det kan ta å gjennomføre oppgaven. På *problem-solve* kan klargjørende spørsmål i forhold til oppgaveteksten stilles, for eksempel: Har jeg forstått hva oppgaven er? Hva spør oppgaveteksten om? Deretter kan strategier som er best egnet til å løse oppgaven velges. Under *evaluate* skal elevene vurdere seg selv. Klarte jeg å nå målene mine? Stemmer det jeg har funnet ut? Deretter skal de vurdere strategibruken og om noe kan gjøres annerledes til neste gang, og eventuelt tenke over hva de lyktes med. *Monitor* kan helt til slutt brukes til å overvåke eller kontrollere. Her kan elevene relatere informasjon til bakgrunnskunnskap. De kan samarbeide og snakke med medelevene sine. Er de målene som er skrevet ned på planen nådd? Under dette punktet passer det å bygge selvtillit. For at dette skal fungere i praksis er elevene avhengige av at læreren aktivt veileder og viser hvordan man kan bruke strategier i ulike læringssituasjoner (Hopfenbeck, 2014, s. 41).

### 5.1.2 Bevisstgjørelse og loggføring

Mye foregår i elevenes tanker, og det kan derfor være vanskelig for læreren å vite hvordan de gjennomfører oppgavene (Hopfenbeck, 2009, s. 38). Læreren kan observere, men kan ikke vite hvordan eller hva elevene tenker om egen læring med mindre de forteller. Derfor er det viktig å skape en læringsarena hvor elever og lærere snakker sammen, for eksempel om strategibruk (Hopfenbeck, 2009, s. 38). Slik kan læreren bevisstgjøre elevene på hvordan de

lærer og hvilke strategier de kan bruke. Hopfenbeck (2014) peker blant annet på viktigheten av å stille rike spørsmål som bidrar til at elevene lettere får øye på det de skal se etter (s. 67). Et annet eksempel er at læreren selv demonstrerer og forklarer hvordan han/hun vurderer og overvåker egen strategibruk mens en oppgave løses. Slik kan elevene bli mer bevisste på hvordan de kan gå fram når de selv skal løse oppgaver (Hopfenbeck, 2011, s. 364). Ved å forklare hva begreper betyr i praksis, for eksempel selvregulert læring og metakognisjon, kan det være enklere for elevene å forstå hva det faktisk innebærer.

Hopfenbeck (2011a) foreslår loggføring som et annet eksempel. Hun viser til Zimmerman mfl. (2003) sin tabell som handler om å føre logg over egne arbeidsvaner. Slik kan elevene få oversikt over for eksempel tiden de bruker på oppgaven, hvordan de jobber og med hvem (2011a, s. 364). Til slutt kan de fylle ut en kolonne hvor de vurderer seg selv, og eventuelt hvilke tilbakemeldinger eller karakterer de tror de ville fått på oppgaven. Ved å sammenligne sin egen vurdering med lærerens vurdering kan elevene opparbeide seg kunnskap om egen læring (Hopfenbeck, 2011, s. 365).

### **5.1.3 Selvoppfatning og motivasjon for læring**

Bandura (1997), med flere andre, er inne på at selvregulert læring har en nær sammenheng med motivasjon (Imsen, 2014; Hopfenbeck, 2014; Bråten og Olaussen, 1999). Selvregulert læring er ikke noe uten et sterkt ønske om å lære. Det er motivasjonen for å lære som driver de kognitive og metakognitive kompetansene (Bråten og Olaussen, 1999, s. 23). Ved å jobbe med elevenes *self-efficacy*, eller mestringstillit, kan motivasjonen for læring øke. Elever som har tro på at de vil lykkes, vil mest sannsynlig være mer utholdende i møte med krevende oppgaver (Hopfebeck, 2011a, s. 363). Elever som har liten faglig tro på seg selv faller gjerne i uheldige mønstre. De har ofte opplevd å mislykkes faglig, og bruker derfor strategier som gjør at de unngår å havne i samme situasjon igjen (Hopfenbeck, 2014, s. 68). De velger gjerne de enkleste oppgavene som de vet de mestrer, og dette fører til at de ikke får noen faglige utfordringer. Det blir da vanskelig å utvikle seg videre. Derfor er det viktig å jobbe med elevers selvoppfatning og å bygge opp deres faglige selvtillit.

Som Boekaerts (2005) modell illustrerer vil det være hensiktsmessig å hele tiden jobbe med å skape et trygt klassemiljø hvor det er rom for prøving og feiling, og hvor vanskeligere oppgaver ikke blir sett på som en stressfaktor, men som en utfordring man ønsker å løse. Dårlig selvfølelse og lav motivasjon kan tyde på en ubalanse mellom *self-regulated learning*



og *maintaining and restoring well-being*. Disse elevene vil unngå vanskelige oppgaver for å beskytte seg mot feiling, og dette kan i verste fall føre til uønsket atferd som for eksempel uro. Det kan være en idé å være tydelig på at lærerens mål ikke er å hemme læring eller å gjøre noen til latter, men å fremme læring gjennom å utvikle, veilede og motivere.

#### **5.1.4 Elevinvolvering og samspill mellom elever**

Elever vil i mindre grad ha rom for å utvikle egen autonomi og selvregulering i læringsmiljø hvor læreren bestemmer hvilke oppgaver som skal løses på hvilket tidspunkt (Hopfenbeck, 2011a, s. 362). Derfor bør læreren gi elevene mulighet til å planlegge, velge oppgaver og medvirke i sine egne læringsprosesser. En utfordring ved å gi elevene for mye ansvar er at de tross alt er vanlige mennesker. Det er vanskelig, selv for voksne, å være på hugget og selvgående til en hver tid. Det er derfor viktig å balansere ansvaret for læringen mellom lærer og elever, og samtidig motivere dem til å ville jobbe med ulike arbeidsoppgaver. Læreren kan for eksempel motivere elevene til å være delaktige ved at de får komme med forslag til oppgaver eller ved at de får velge mellom ulike oppgaver læreren har laget. Ved å sette visse krav og kriterier, men samtidig la elevene få være med på å bestemme, vil ansvaret for læring hele tiden balansere mellom elevene og læreren. Slik kan læreren oppfordre til utvikling av autonomi og selvregulering.

Ludvigsen-utvalget (2015) og de utvalgte stortingsmeldingene (2016) poengterte at elevenes utvikling av metakognisjon og selvregulert læring skjer i samspill med lærere og medelever. Likevel preges skolen i dag av undervisning som i stor grad er individualisert (Ludvigsen et al., 2015, s. 26; Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, kapittel 2.3.1; Kunnskapsdepartementet, 2016, kapittel 4.3.5). Forskning viser at mange elever i stor grad sitter alene og gjør oppgaver. Da får de liten mulighet til å kunne utvikle selvregulering i fellesskap med andre (Hopfenbeck, 2011a, s. 370). En metode er å la elevene jobbe mer sammen. Dette kan for eksempel gjøres gjennom dialoger eller samtaler parvis eller i grupper, eller ved å løse ulike oppgaver slik at elevene må samarbeide for å nå et felles mål. En annen metode er parvurdering. Elevene lærer ved å påta seg rollen som lærer, og de tar i større grad ansvar for sin egen læring og blir aktive medspillere (Slemmen, 2015, s. 136). Slemmen (2015) understreker at det er viktig at elevene reflekterer over egen læring, men nesten like viktig er det at de reflekterer over sin egen læring sammen med andre (s. 133).

## 6. Konklusjon

Studien viser at selvregulert læring formidles som et omfattende begrep som innbefatter evnen til å styre sine egne tanker, følelser og atferd for å nå de målene man har satt seg (Hopfenbeck, 2014, s. 163). Forskning sier at selvregulerte elever klarer seg bedre i skolesammenheng, men også generelt i livet (Norges forskningsråd, 2015). Litteratur om selvregulert læring omtaler ofte den ideelle, autonome elev som en som er motivert, kan ulike læringsstrategier og vet når de skal brukes. Utvikling av selvregulering hos elever er viktig fordi vi lever i et samfunn som er i stadig endring. Det er vanskelig å forutse hvilke yrker og egenskaper som trengs i fremtiden, og derfor er det viktig at elevene lærer seg hvordan de lærer (Hopfenbeck 2011a, 2014; Ludvigsen et al., 2015). I utredningene 2014: 7, 2015: 8 og 2016: 14 benyttes begrepet selvregulert læring i forbindelse med nøkkelegenskaper elevene bør tilegne seg for å klare seg best mulig i livet. Det kan da stilles spørsmål ved hvorfor begrepet ikke blir inkludert i styringsdokumentene LK06 og opplæringsloven. På den andre siden kan selvregulert læring sees på som et samlebegrep som favner om områder som metakognisjon, motivasjon, læringsstrategier og selvoppfatning, og det kan tenkes at selvregulert læring derfor ikke blir inkludert som et eget begrep, men gjennom andre formuleringer som «å lære å lære» og «motivasjon for læring» (Kunnskapsdepartementet, 2016, kapittel 4.3.6).

For å utvikle en høy grad av selvregulering må det ligge et sterkt ønske om å lære i bunn. Det er motivasjonen for å lære som driver de kognitive og metakognitive kompetansene (Bråten og Olaussen, 1999, s. 23). Prosessen med å utvikle selvregulering skjer over tid, og elevene er avhengige av at læreren veileder dem i riktig retning. Derfor er det viktig at det legges til rette for selvregulert læring i undervisningen. Ifølge TALIS 2013 (Jøsendal et al., 2016, s. 39) mener flere lærere at de ikke har nok kunnskap om hvordan dette kan gjøres. Læreren kan blant annet aktivt engasjere og involvere elevene i egen læring. Det kan gjøres ved at de for eksempel får være med på å velge ut oppgaver eller ved å vurdere sitt eget og medelevers arbeid. Ansvar for læringen bør balanseres mellom lærer og elever. Elevene skal tilegne seg kunnskaper om ulike læringsstrategier, og de skal kunne velge de som er mest hensiktsmessige i forhold til oppgaven som skal løses. Bevisstgjøring gjennom begrepsavklaringer og ved å vise til modeller eller logging av egne læringsvaner kan være konkrete måter å implementere selvregulert læring på. Opparbeiding av et trygt og godt læringsmiljø er avgjørende for at elever skal kunne bygge opp faglig selvtilit, og for at

egen- og parvurdering skal kunne brukes som verktøy for å fremme metakognisjon og selvregulering i klasserommet (Stobart, 2013; Ludvigsen et al., 2015, s. 76).

*«Læreren kan åpne dører for deg, men du må gå inn gjennom dem selv»*

*– Kinesisk visdomsord*

## Litteraturliste

### Bøker

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The exercise of control*. W. H. Freeman and Company

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det norske samlaget

Bråten, I. og Olaussen, B.S. (1999). *Strategisk Læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. Utg.). Oslo: Gyldendal akademisk

Elstad, E og Turmo, A. (2008). *Læringsstrategier – Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Dobson & R. Engh. (Red.). *Vurdering for læring i fag*. (1. utg., s. 37 – 48). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Fuglseth, K. og Skogen, K. (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Cappelen Akademisk Forlag

Hopfenbeck, T., N. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* 5. Utg. Oslo: Universitetsforlaget

Knain, E. (2002). *Elevenes læringsvaner – selvregulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag: Perspektiver og resultater*. Oslo: Unipub AS

Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk, Om å forstå og fortolke*. Gyldendal akademisk

Pintrich, P., R. (2000) The role of Goal Orientation In Self-Regulated Learning. I *Handbook of Self-regulation* - Boekarts, M., Pintrich P., R., Zeidner, M. (2000, 2005). Elsevier Science

Slemmen, T. (2015). *Vurdering for læring i klasserommet 2. utgave*. Gyldendal Akademisk

Stene, M. (1999). *Vitenskapelig forfatterskap. Hvordan lykkes med skriftlige studentoppgaver*. Kalle forlag

Stobart, G. (2008) *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*, London: Routledge

## Elektroniske kilder

Bandura, A. (1991) Organizational Behavior and human decision processes 50, s. 248-287.  
Hentet fra: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1991OBHDP.pdf>

Barne- og likestillingsdepartementet. (2016). *Likestilling i praksis – like muligheter for kvinner og menn*. (Meld. St. 7, 2015-2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-7-20152016/id2456562/>

Boekaerts, M., Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. Hentet fra: [http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv\\_ev\\_autorr/lects%20extranjerar/self%20regulation.pdf](http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjerar/self%20regulation.pdf)

Chamot, A., U. (2014). Developing self-regulated learning in the language classroom. Hentet fra: [https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSiC/clasic2014/Proceedings/chamot\\_annauhl.pdf](https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSiC/clasic2014/Proceedings/chamot_annauhl.pdf)

Chamot, A., U., O'Malley, M., J. (1993). Teaching for strategic learning: Theory and practice. I *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Alatis, J., E. (1993). Washington, DC: Georgetown University Press. Hentet fra: [https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/555486/GURT\\_1993.pdf?sequence=1#page=46](https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/555486/GURT_1993.pdf?sequence=1#page=46)

Dahl, A., G. (2008). Et kunnskapsløft for studiekompetanse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2. 161-172. Hentet fra: [https://www-idunn-no.ezproxy.hihm.no/npt/2008/02/et\\_kunnskapsloft\\_for\\_studiekompetanse](https://www-idunn-no.ezproxy.hihm.no/npt/2008/02/et_kunnskapsloft_for_studiekompetanse)

Dalsklev, M., Eimot, K. (2017). Marshmallow-studien. Hentet fra:

<https://psykologisk.no/2014/01/marshmallow-studien/>

Danielsen, A., G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. Hentet fra:

<https://www-idunn-no.ezproxy.hihm.no/npt/2010/06/art09>

Forskrift til opplæringsloven, FOR-2006-06-23-724. (2017). Hentet fra: <https://lovdata.no/>

Hopfenbeck, T. (2009). Kunnskapsløft gjennom læringsstrategier. *Bedre Skole* 2, 36-41. Hentet fra:

[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS%202-09/02-09-BedreSkole-web\\_Hopfenbeck.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS%202-09/02-09-BedreSkole-web_Hopfenbeck.pdf)

Hopfenbeck, T. (2011a). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5. 360-373. Hentet fra:

<https://www-idunn-no.ezproxy.hihm.no/npt/2011/05/art06>

Hopfenbeck, T. (2011b). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre Skole* 4, 26-30. Hentet fra:

[https://staging.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_4\\_11/BS\\_0411\\_Hopfenbeck.pdf](https://staging.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4_11/BS_0411_Hopfenbeck.pdf)

Jøsendal, J., S., et al. (2016). *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. (NOU 2016: 14): Hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/sec1?q=2016#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/sec1?q=2016#match_0)

Kidd, C., Palmeri, H., R. Aslin. R., N. (2012). Rational snacking: Young children's decision-making on the marshmallow task is moderated by beliefs about environmental reliability. Hentet fra: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027712001849>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28, 2015-2016). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnopplæringen*. (Høringsbrev av 13.03.2017). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/>

Ludvigsen, S., et al. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. (NOU 2014: 7). Hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1?q=2014#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1?q=2014#match_0)

Ludvigsen, S., et al. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015: 8). Hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1?q=2015#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1?q=2015#match_0)

Norges forskningsråd. (2015). Selvregulert læring er grunnmuren i læring. Hentet fra:

<http://forskning.no/barn-og-ungdom-psykologi/2015/01/selvregulering-er-grunnmuren-laering>

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra: <https://lovdata.no/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra:

[https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hovedresultater fra PISA 2015*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/hovedresultater-fra-pisa-2015.pdf>

Stobart, G. (2013). Self Assessment and Self-regulated learning, part 1.

Utdanningsdirektoratet: Vimeo. Lokalisert på: <https://vimeo.com/81085882>

Søgne, A., et al. (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU 2003: 16). Hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/sec1?q=2003#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/sec1?q=2003#match_0)

## Vedlegg

### Oppsummering av funn i kildeutvalget fra kapittel 4 og 5:

Forfatter, år	Funn	Type
LK06 – prinsipper for opplæringen	Inkluderer ikke selvregulert læring, men andre formuleringer som motivasjon for læring og læringsstrategier.	Styringsdokument
OPPLL – Forskrift til opplæringsloven	Inkluderer ikke selvregulert læring, men alle elever har rett på undervisvurdering. Vurdering sentralt. De fire prinsippene.	Styringsdokument
Søgne et al., 2003	Norske elevers læringsstrategibruk, sett fra et internasjonalt perspektiv, er dårlig. Selvregulert læring bør i større grad vektlegges i skolen.	NOU 2003: 16
Ludvigsen et al., 2014	Lærerens rolle i forbindelse med selvregulert læring: veilede, tilrettelegge for selvstendighet, vurdering for læring. Selvregulert læring som livslang læring.	NOU 2014: 7
Ludvigsen et al., 2015	Fagfornyelse i skolen – kunnskap i å lære: metakognisjon og selvregulert læring i alle fag. SRL knyttes til fremtidens arbeidsmarked.	NOU 2015: 8
Jøsendal et al., 2016	Ett av syv nøkkelpunkter: «medvirkning og selvregulert læring». TALIS 2013 viser at lærere	NOU 2016: 14



	føler de mangler kompetanse til å fremme metakognisjon og selvregulert læring.	
Barne- og likestillingsdepartementet, 2016	Skolene vektlegger selvregulert læring, men undervisningen er individualisert.	Stortingsmelding 7
Kunnskapsdepartementet, 2016	Lærer som veileder i forbindelse med utvikling av selvstendighet, selvregulert læring og metakognisjon.	Stortingsmelding 22
Stobart, 2013	6 punkter for å tilrettelegge for SRL i klasserommet.	Digitalt foredrag
Stobart, 2008	Elevinvolvering og tilbakemeldinger sentralt for å fremme SRL.	Bok
Hopfenbeck, 2011a	Forskningsens 6 punkter for tilrettelegging av læringsmiljø som fremmer selvregulering. SRL bør knyttes til vurdering (for læring). Zimmermans logg som metode. Elevinvolvering. Utvikling i samspill med medelever og lærer.	Artikkel
Hopfenbeck, 2011b	Vurdering som verktøy for å fremme SRL – egenvurdering sentralt del av å være selvregulert.	Artikkel
Hopfenbeck, 2009	Læringsstrategier er en viktig del av å være selvregulert. Et klassemiljø der man snakker om strategier.	Artikkel

---

Hopfenbeck, 2014	SRL knyttes til fremtidens arbeidsmarked. Tilbakemeldinger viktig for å utvikle selvregulering. Chamots modell i klasserommet for å bevisstgjøre. Stille rike spørsmål som metode. Jobbe med elevers faglige selvtillit.	Bok
Bråten og Olaussen, 1999	Motivasjon er drivkraften for SRL.	Bok
Knain, 2002	For å regulere egen læring må elevene kunne bruke læringsstrategier. Metakognisjon er nødvendig for å utvikle selvregulering.	Bok
Slemmen, 2015	Parvurdering som viktig redskap i klasserommet.	Bok